

Schepp, Heinz-Hermann

Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 605-627



Quellenangabe/ Reference:

Schepp, Heinz-Hermann: Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 605-627 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142702 - DOI: 10.25656/01:14270

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142702>

<https://doi.org/10.25656/01:14270>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY

Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung 499

II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO

Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL

Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER

Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL

Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik 595

III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP

Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH

Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II 629

IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

KARLHEINZ BILLER

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und
Fachdidaktik 649**

HARALD GEISSLER

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-
thodik 654**

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 659

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GUNTER OTTO: *Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften*

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resumierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

WERNER INGENDAHL: *Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie*

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

WALTER GAGEL: *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts*

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – *more geometrico* – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreifediskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreifekonzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

Contents and Abstracts

Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* 497

Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: *Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies* 605

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS’s political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: *Necessary Qualifications for Entering the University* 629

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews 647

New Books 659

Vorschau Heft 5/83:
In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

Absolutismus und Schule

Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre

I

Die in den 60er und 70er Jahren unter der politischen Zielvorstellung „mehr Demokratie wagen!“ eingeleiteten Veränderungen des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens orientierten sich – bewußt oder unbewußt – in ihren grundlegenden Aspekten an den Schulplänen der Französischen Revolution, insbesondere an CONDORCETS programmatischem Entwurf aus dem Jahre 1792 (CONDORCET 1975). So besteht z. B. zwischen den „Grundsätzen“, die dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ zugrunde lagen (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970), und den „principes“, die CONDORCETS „Bericht über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichts“ den Weg wiesen, eine bis in die Begrifflichkeit gehende Gleichartigkeit. Ähnlich wie der Klassiker einer demokratischen Umgestaltung der Schule vor fast zwei Jahrhunderten forderte, sollte die von der jüngsten Schulreform angestrebte „demokratische Leistungsschule“ (SANDER/ROLFF/WINKLER 1967):

- Chancengleichheit realisieren und nur Begabung und Leistung als Maßstab für die Auslese und für die Zuordnung sozialer Positionen anerkennen,
- Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Schichten integrieren,
- die Lehr- und Lernprozesse rationaler und transparenter machen,
- die Lehrinhalte gemäß ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften aufbereiten,
- die Leistungsbeurteilung auf objektive und vergleichbare Kriterien stützen,
- durch eine horizontale Anordnung der Schulstufen die Durchlässigkeit verbessern und (dies vor allem)
- allen am Lehr- und Lernprozeß Beteiligten mehr Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung (Emanzipation und Autonomie) ermöglichen.

Dieser Aufgabenkatalog fand eine breite Zustimmung in schul- und kulturpolitischen Gremien sowie in den Institutionen der Lehrerbildung. Er wirkte nachhaltig auf die Schul- und Unterrichtsorganisation, auf die Lehr- und Lernvorgänge sowie auf die Didaktik und Methodik der Schulfächer ein.

Inzwischen hat sich die Situation verändert. Die Schulreform der 60er und 70er Jahre ist vielfacher Kritik ausgesetzt. Es wird nach einer Reform der Reform gerufen. Die jüngste Schulreform sei, so lauten die Einwände in ihrem Kern, vorwiegend technisch-instrumenteller Art gewesen. Sie habe zwar im zweckrationalen, im quantitativ meßbaren Bereich zum Teil erhebliche Veränderungen bewirkt. Ihren *pädagogischen* Anspruch aber habe sie nicht einlösen können. Eher seien Verschlechterungen zu verzeichnen. Die „administrative Verstörung der Schule“ (RUMPF 1966) habe sich verstärkt. Weiterhin sei der erzieherische Umgang oft unpersönlich und reglementiert. Die Lehr- und Lernprozesse hätten ihre Uniformität beibehalten. Das Lernen im Gleichschritt und die Aufteilung der Denk- und Arbeitsprozesse in künstliche Segmente bestimme nach wie vor den Unter-

richtsverlauf. Das Schulleben sei immer noch wenig entwickelt. Eine dem recht verstandenen Wohl der Kinder und Jugendlichen dienende „humane Schule“ (VON HENTIG 1976), eine „entscholastisierte Schule“ (HEISE 1960), sei aus der Schulreform der 60er und 70er nicht hervorgegangen.

Vergegenwärtigt man sich diese kritischen Äußerungen sowohl in ihrem systematischen Zusammenhang als auch im Kontext der neueren Schulgeschichte, so tritt eine überraschende Analogie zutage: ähnliche Argumente benutzten auch die Reformpädagogen der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik sowie ihre Nachfahren am Beginn der Bundesrepublik in der Auseinandersetzung mit der sog. „alten Schule“ – der „wilhelminischen“ Lern-, Lehrer-, Buch- und Obrigkeitsschule (oder wie immer sie apostrophiert wurde). Auch damals war, zwar in der Begrifflichkeit unterschiedlich, aber in der Sache vergleichbar, davon die Rede, daß die „alte“ Schule das pädagogische Verhältnis entpersonalisiert habe, durch ihren „didaktischen Materialismus“ (DÖRPFELD 1910) das Bedürfnigkeitsgefälle auf vom Schüler benötigte Inhalte eingeebnet, Selbsttätigkeit verhindert, durch ihr Leistungsverständnis Schüler zu Konkurrenten gemacht und Gesichtspunkten der Rationalität und Effizienz Vorrang gegeben habe vor pädagogischen Notwendigkeiten.

So läßt sich – zugespitzt formuliert – die These vertreten, daß die neu-reformierte Schule unserer Tage Aversionen auf sich zieht, die sich einstmals auf die verkrusteten Strukturen einer „wilhelminisch“ bestimmten Schulrealität richteten. Tendenziell scheint die demokratisch veränderte Schule der Gegenwart die Rolle jener „alten Schule“ übernommen zu haben, oder weiterführen, deren wenig kind- und jugendgemäße Züge die reformpädagogische Bewegung auf den Plan riefen.

Damit ist die erkenntnisleitende Fragestellung dieses Aufsatzes angesprochen. Es soll gefragt werden, wie diese (hier aus Raumangel nur kurz skizzierte) Problematik zu erklären ist. Warum hat die Schulreform der 60er und 70er Jahre die fortdauernde Wirksamkeit der „alten Schule“ nicht nur nicht verhindert, sondern teilweise verstärkt? Wie kommt es, daß eine unter dem Signum der Demokratisierung und Emanzipation angetretene Schulreform (auch) Ergebnisse zur Folge hat, deren strukturelle Verwandtschaft mit der „wilhelminischen Lernschule“ offensichtlich ist? Hat die in der Mitte der 70er Jahre einsetzende „Tendenzwende“ der demokratischen Schulreform nicht genügend Zeit gelassen, um ihre pädagogischen Ziele zu realisieren, oder sind die möglichen Ursachen hintergründiger und nur bedingt aus der aktuellen Entwicklung abzuleiten?

Der Versuch einer Antwort setzt voraus, daß zunächst nach Herkunft und Wesen dieser „alten Schule“ gefragt wird. Denn sollte sich die aufgezeigte Analogie als wirklichkeitsadäquat erweisen, so könnten durch das Aufdecken der Prinzipien, die die „alte Schule“ an ihrem Ursprung konstituieren, die Bedingungen für die demokratische Schulreform durchsichtiger werden. Damit könnte ein Beitrag auch für die Analyse der neuesten Kritik der Schulreform geleistet werden.

Die Suche nach einer Antwort kann von vorliegenden Forschungsergebnissen ausgehen (LANGE 1967; BLANKERTZ 1982; HEINEMANN 1974; JEISMANN 1974; LESCHINSKY/ROEDER 1976; LUNDGREEN 1980; MICHAEL/SCHPEP 1973; VAN DÜLMEN 1982; VIERHAUS 1978). Sie lauten in ihrer Essenz: „Dieselben Ursachen haben den modernen Staat und das

moderne Schulwesen heraufgeführt“ (LANGE 1967, S. 287). Ihre spezifische historische Ausprägung erhalten Staat und Schule im Absolutismus, ihre gemeinsamen Grundlagen werden ihnen im Rationalen Naturrecht und im Geist der Aufklärung gegeben. Die Schule des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, d. h. die „wilhelminische“ Schule, ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Daß diese strukturgeschichtlich höchst moderne Schule von den kritischen Reformpädagogen als „alt“ bezeichnet wurde, hat seinen Grund in der nahen Perspektive und in der zeitgenössischen Stimmung des Aufbruchs und der Erneuerung. Gegen die „alte Schule“ suchten die Reformpädagogen eine „neue“ zu setzen.

Im folgenden soll zuerst versucht werden, die dem modernen Staat zugrundeliegenden Prinzipien – wenigstens umrißhaft – namhaft zu machen (Abschnitt II). Sodann soll der strukturelle Zusammenhang von Staat und Schule an seinem modernen Ursprung dargestellt werden (Abschnitt III). Abschließend soll die Ausgangsthese aufgenommen und – soweit es der Umfang dieses Aufsatzes zuläßt – zur Diskussion gestellt werden (Abschnitt IV).

II

In der Wissenschaft von der Politik besteht Einigkeit darüber, daß der moderne Staat im Absolutismus seinen Ursprung hat (DENNERT 1964; JOUVENEL 1963; KERN 1949; KIELMANSEGG 1977; LANDSHUT/GAEBLER 1958; STRAUSS 1956; VIERHAUS 1978; WEINACHT 1968). Diese Aussage wird damit begründet, daß im Absolutismus das wesentliche Merkmal moderner Staatlichkeit, die Souveränität, sowohl für die Binnenordnung der Staaten als auch für ihr Verhältnis untereinander bestimmend wird. Souveränität wird in politikwissenschaftlichen Lexika definiert als „die höchste jede andere Herrschaftsgewalt oder Autorität ausschließende letzte Entscheidungsgewalt“. Die souveräne Gewalt ist *absolut* „insofern, als die Verbindlichkeit der Entscheidungen und Gesetze des Souveräns sich aus nichts anderem herleitet, als aus der Tatsache des souveränen Willens selbst; nicht also aus seiner sittlichen Verpflichtungskraft“ (LANDSHUT/GAEBLER 1958, S. 4f., S. 209f.). Träger der Souveränität ist zunächst der absolute Monarch. Die Resorption aller politischen Gewalt an einer Stelle vollzieht sich seit dem 16. Jahrhundert in einem außerordentlich komplexen Prozeß, in dem schließlich die ältere Schutz- und Schirmherrschaft des Landesherrn zur absoluten Entscheidungsgewalt wird.

Es ist in diesem Aufsatz nicht möglich, diesen Vorgang in seinen realgeschichtlichen Einzelheiten zu erörtern. Unter den entwicklungsbestimmenden Faktoren seien daher nur angedeutet: der Nominalismus des Spätmittelalters, der die Priorität des Allgemeinen vor dem Einzelnen verneint; die Auflösung der ideellen und materiellen Grundlagen der ständisch-traditionalen Verfassung; der beginnende Merkantilismus, der die überlieferte ökonomische Struktur allmählich verändert; die Aufklärung und das neue mathematisch-naturwissenschaftliche Wissenschaftsverständnis, die das Klassische Naturrecht säkularisieren und zum Rationalen Naturrecht weiterführen; vor allem aber die Religions- und Bürgerkriege, die die bedrohte Einheit der älteren Gemeinwesen vollends zerreißen und das Bedürfnis nach einer überlegenen, neutralen Macht verstärken, die in der Lage sein soll, die innere und äußere Sicherheit zu gewährleisten. In dieser Situation stellt sich die Frage, wie die Einheit des Gemeinwesens neu begründet und gewonnen werden kann. Die

alte Ordnung ist verloren. Für eine neue Ordnung muß nach einem tragfähigen Fundament gesucht werden. Der Begriff der Souveränität weist dieser Suche die Richtung. War für die theoretische Auslegung der älteren Gemeinwesen ARISTOTELES der wegweisende Denker, so ist es nun die Lehre des THOMAS HOBBS, die für den Staat des Absolutismus (und damit für den neuzeitlichen Staat überhaupt) grundlegend wird.

THOMAS HOBBS (1588–1679) gilt als der große Mechaniker des modernen Staates. Sein Einfluß ist aber keineswegs auf die Epoche des Absolutismus beschränkt. Gewiß gibt er politischen Prinzipien Ausdruck, die zuerst in den absolutistischen Staaten praktisch wirksam werden. Aber alle Nachfolger, insbesondere ROUSSEAU, dessen radikaler Demokratiebegriff bis auf den heutigen Tag seinen revolutionären Impuls und seine expansive Wirkung nicht verloren hat, denken nach seiner Methode und orientieren sich an dem von ihm entworfenen Modell. „Indem aber dem Individuum auch politisch das letzte Wort bleibt“, schreibt CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW, „sind in HOBBS Staatskonstruktion bereits alle *demokratischen* Konsequenzen angelegt, die sich erst nach Jahrhunderten völlig entfalten sollten“ (VON KROCKOW 1962, S. 73).

Wie ist diese weitreichende Wirkung zu erklären? Wodurch erhält der „Leviathan“, HOBBS' wichtigste politische Schrift, seine weiterwirkende Kraft, so daß das in ihm dargestellte politische Denksystem die modernen politischen (und, wie noch zu zeigen sein wird, auch pädagogischen) Verhältnisse entscheidend mitbegründet?

HOBBS bemüht sich, wie andere Zeitgenossen, um eine Lösung der politischen Probleme, die ihm seine Gegenwart stellt. Es ist der Mangel an innerer Kohärenz und Einheit, die Zerrissenheit durch Bürgerkriege, die, ähnlich wie in Frankreich und Deutschland, auch England ernsthaft bedrohen. Aber HOBBS sucht die Lösung nicht in der Vergangenheit. Seine Antwort ist ein gegenüber der älteren Theorie fundamental anderes Verständnis von Herkunft und Aufbau einer politischen Ordnung. Er kommt zu dieser Antwort, weil er – in dieser stringenten Weise zum ersten Mal in der Geschichte des politischen Denkens – die rationalen Forschungsmethoden der in der Aufklärung entstehenden modernen Naturwissenschaft und Philosophie zur Begründung des politisch geordneten Lebens der Menschen verwendet. Wie GALILEI oder DESCARTES versucht HOBBS, die Wirklichkeit auf letzte Elemente zu reduzieren und diese – in streng kausaler Stufenfolge – nach dem Schema eines vom Verstand entworfenen Beziehungssystems, eines Planes, so zu synthetisieren, daß ihre Relationen voraussehbar, berechenbar und wiederholbar werden. Was DESCARTES für das Verhältnis der Menschen zur dinglichen Natur fordert, daß sie sich zu „Herren und Eigentümern der Natur“ machen sollen, bezieht HOBBS auch auf das menschliche Zusammenleben (DESCARTES 1960, S. 50). Es soll machbar und planbar werden. Die Macht des Menschen über die Natur erweitert er zu einer Macht über die Natur des Menschen.

Wie entsteht die souveräne Macht und was bedeutet sie für die ihr unterworfenen Menschen? In seiner politischen Gesamtkonzeption ordnet HOBBS dem Menschen zwei Seinsbereiche zu, die sich voneinander unterscheiden: eine ursprüngliche, natürliche Sphäre, die von jeder politischen Ordnung unabhängig ist und in der sich das wahre Wesen des Menschen unverhüllt zeigt (*status naturalis*), und eine Sphäre, in der die Menschen ihr

Zusammenleben politisch geordnet haben (*status civilis*)¹. HOBBS stellt, wie ein Naturwissenschaftler im Experiment, die Wirklichkeit unter geplante Bedingungen. Nicht die geschichtliche gewordenen und gegebenen menschlichen Sozietäten, sondern das (dem Begriff nach) nicht mehr teilbare, autonome Individuum bildet das Basiselement seiner politischen Konstruktion. Weil diese autonomen Einzelnen in einem gänzlich voraussetzungslosen Sinne „frei“ sind, umgekehrt aber die Gegenstände, die von ihnen begehrt werden, der Begrenzung unterliegen, entsteht unter ihnen ein Zustand mörderischer Konkurrenz. HOBBS beschreibt den „state of nature“ als Krieg aller gegen alle, *bellum omnium contra omnes*. Jeder lebt in der Sorge um seine Selbsterhaltung und befindet sich ständig in der Gefahr des Todes. Wie für GALILEI die Körper zwar aus unterschiedlicher Materie bestehen, im Hinblick auf die Fallgesetze aber gleich sind, so sind für HOBBS auch die Menschen, bezogen auf die Grundsituation des Naturzustandes, in radikaler Weise egalisiert. Moralische Vorstellungen existieren nicht, da niemand in der Lage ist, sie zu bilden. Jeder Einzelne ist als Mensch nur sich selbst maßgeblich. Er entscheidet ohne Rücksicht auf andere, was seiner Selbsterhaltung dienlich ist. So ist der Naturzustand ein gesetzloser, ein unverfaßter Zustand. Die Menschen leben in einem Stand der Nichtgemeinschaft, der sich von jedem Zusammenleben in einer politischen Ordnung unterscheidet.

Auf welchem Wege enttrinnen die Menschen dem für sie lebensbedrohlichen Naturzustand? War der *status naturalis* die totale Negation der Sozialität und insofern das künstlich reduzierte Pendant zur geschichtlich vorgefundenen Situation, so sucht HOBBS nun mit Hilfe derselben „Wissenschaft von den Naturgesetzen“ (HOBBS 1965, S. 126), die ihm den „Beweis“ für die ursprüngliche Beschaffenheit des Menschen lieferte, die zentrale Kalamität des Naturzustandes, seine absolute Friedlosigkeit, zu überwinden. Seine Antwort ist der Entwurf eines neuen, verfaßten Zustandes der Menschen: der *status civilis*, das Leben im Staat.

Zur Klärung des Übergangs bezieht sich HOBBS auf die rational-naturrechtliche, aus dem römischen Privatrecht übernommene Figur des Gesellschaftsvertrages. Angetrieben von Todesfurcht und vom Verlangen nach Wohlleben schließen die Einzelnen und Gleichen einen Vertrag, in dem alle zugunsten eines Dritten auf ihre individuellen Rechte verzichten, d.h. jeder verzichtet auf die Möglichkeit, gegenüber anderen von seinem Machtpotential Gebrauch zu machen. Er erklärt sich stattdessen bereit, dieses Potential auf einen Dritten zu übertragen. Diesen Dritten nennt HOBBS Souverän:

1 Um den Aufbau der politischen Gesamtkonzeption HOBBS' zu vergegenwärtigen, ist ein wenigstens kurzer Hinweis auf den Prozeß der Säkularisierung, d.h. der Verweltlichung ursprünglich religiöser Anschauungen und Begriffe, wie er seit dem Spätmittelalter einsetzt, nötig. HOBBS gehört zu den Wegbereitern einer „politischen Theologie“. Finden schon wesentliche Prädikate des Souveränitätsbegriffs ihre Entsprechung in der christlichen Vorstellung des allmächtigen, gegenüber der Welt transzendenten Gottes, so säkularisiert HOBBS darüber hinaus auch die „systematische“ Struktur der christlichen Lehre von der Schöpfung der Welt und der Gespaltenheit der menschlichen Natur. Indem er einen *status naturalis* („Mensch“) und einen *status civilis* („Bürger“) entwirft, konzipiert er ein Schema, das seine formale Anordnung dem Grundriß der christlichen Heilslehre entnimmt. Aber was für die christliche Theologie immer auch inhaltlich erfüllte Heilsgeschichte bedeutet, wird für HOBBS eine vom Verstand konstruierte Gesetzmäßigkeit. Als solche macht sie in den folgenden Jahrhunderten selbst Geschichte und geht – mit unterschiedlichen Inhalten – als Denkergerüst noch in die großen Ideologien des 19. Jahrhunderts ein.

„Zuletzt aber, und das ist das Wichtigste: Das Zusammenleben ... der Menschen ist nur Vertragswerk und daher ein künstliches Werk. Und so ist es ganz leicht verständlich, daß es noch mehr braucht als nur einen Vertrag, um dem Bündnis Bestand zu verleihen. Und dieses Mehr kann nur eine oberste Macht sein (common power), die die Menschen in Zucht hält ... Die einzige Möglichkeit, eine Gewalt zu schaffen, ... liegt darin, daß alle Macht einem Einzigen übertragen wird – oder aber einer Versammlung, in der durch Abstimmung der Wille aller zu einem gemeinsamen Willen vereinigt wird ... Jeder Einzelne sagt gleichsam: Ich gebe mein Recht, über mich selbst zu bestimmen, auf und übertrage es diesem anderen Menschen oder dieser Versammlung – unter der alleinigen Bedingung, daß auch du ihm deine Rechte überantwortest und ihn ebenfalls zu seinen Handlungen ermächtigt. Wenn sich Menschen so zu einer Person vereinigen, bilden sie einen Staat ... Das ist die Geburt des Großen *Leviathan* ... Durch die (ihm von jedem Einzelnen im Staate zuerkannte) Autorität (authority) und die ihm übertragene Macht (power) ist er in der Lage, alle Bürger zum Frieden und zu gegenseitiger Hilfe gegen auswärtige Feinde zu zwingen ... Und er, der diese Person trägt, wird *Souverän* genannt. Man sagt, er habe souveräne Gewalt (sovereign power). Und alle übrigen nennt man *Untertanen*.“ (HOBBS 1965, S. 136f.).

Die so entstehende, aus dem Naturzustand auf dem Wege über den Vertrag gleichsam heraussezierte summierte Gewalt ist die Souveränität. Als absolute, unveräußerliche, unübertragbare und unteilbare Macht- und Willenspotenz dient sie dazu, den Rückfall in die Friedlosigkeit des Naturzustandes zu verhindern. Da sie für HOBBS aus nichts anderem besteht und bestehen kann als aus der puren Akkumulation von Verfügungsgewalt, enthält sie kein gegenüber dem Naturzustand qualitativ unterschiedliches Moment. Der Souverän ist der monolithische, summarische Inhaber jener Gewalt, die im Naturzustand den je Einzelnen eigen war. Er kann daher keine sittliche Verpflichtungskraft besitzen. Wenn er dennoch als ordnungsstiftende Kraft wirksam werden soll, dann ausschließlich durch die Potenz seines Mächtigseins. Nicht durch Vorbild, Tugend, überlegene Einsicht herrscht der Souverän, sondern er agiert allein durch seinen souveränen Willen, also durch Befehl. Bei HOBBS zeigt sich zum ersten Mal in aller Prägnanz, was der Begriff der Souveränität seinem ganzen Umfang nach bedeutet: „summa potestas legibusque solutus“ (KUNST/HERZOG/SCHNEEMELCHER 1966, S. 17f.), d. h. höchste und letzte Entscheidungsgewalt, die sich – inhaltlich neutral und indifferent gegenüber allen Besonderheiten von Personen – von allem überlieferten Recht und damit (im Prinzip) von jeder sittlichen Bindung losgelöst weiß, denn es gibt kein Kriterium, an dem zu ermesen wäre, ob der souveräne Wille das Rechte will.

Weil also der Souverän die Quelle *aller* – d. h. von allen Individuen gewollter und im Gesellschaftsvertrag besiegelter – Macht ist, gehen auch von ihm allein alle Entscheidungen aus. Er figuriert als höchster Gesetzgeber. Die von ihm erlassenen Gesetze sind allgemeinverbindlich. Wer ein vom Souverän verfügtes Gebot mißachtet, stellt sich gegen sich selbst, weil er den Vertrag bricht. Zu den „positive laws“, die „dem Willen souveräner Herrscher entspringen“ (HOBBS 1965, S. 221), gehören auch die Bestimmungen über Kirchen und Schulen:

„Da man nun den Staat als eine einzige Person ansehen muß, sollte auch der Gottesdienst einheitlich sein ... Was also der Souverän zu einem Zeichen der Gottesverehrung erhebt, sollte von allen Bürgern gebilligt werden und Eingang in den öffentlichen Gottesdienst finden ... Es liegt ... im Machtbereich eines Herrschers, zu entscheiden, bei welcher Gelegenheit und wie weit man das Volk belehren darf, er hat über die Art der Lehren und über die Lehrer zu bestimmen, und er muß diejenigen auswählen, die über Schriften und Lehren eine Zensur ausüben sollen“ (HOBBS 1965, S. 141f.).

Trotz dieser Reglementierungen erklärt HOBBS ausdrücklich, der Souverän wolle bestimmte Bereiche des menschlichen Lebens nicht verrechtlichen. Aber dieses Abstand-

nehmen geschieht nicht, weil die Freiräume dem Zugriff des Souveräns prinzipiell entzogen wären. Die Selbstbeschränkung des Souveräns steht jederzeit unter dem Vorbehalt, zurückgenommen werden zu können:

„Freiheit liegt dort, wo das Gesetz schweigt. Wo immer kein Gesetz des Souveräns spricht, steht es dem Untertanen frei, zu tun und zu lassen, was ihm beliebt. Die Freiheit kann also an manchen Orten und zu mancher Zeit größer oder geringer sein, und wer immer die oberste Macht innehat, kann über sie bestimmen“ (HOBBS 1965, S. 172).

Das Maß der Freiheit, das der Souverän jedem Einzelnen zubilligt, richtet sich nach den Potenzen, die er durch diese Freigabe seiner Macht zuführen kann. Denn nur, wenn der Souverän alle Kräfte und Reserven in seinem Machtbereich stimuliert, kann er den Vertragszweck erfüllen. Die Zuerkennung der Freiheit bezieht sich daher in erster Linie auf den ökonomischen Sektor. Wiederholt betont HOBBS, daß die „Untertanen z. B. die Freiheit haben zu kaufen und zu verkaufen und miteinander Handel zu treiben, ihre Wohnung, Nahrung und ihren Lebenserwerb selbst zu wählen“ (HOBBS 1965, S. 167). In dieser Freigabe zeichnet sich der Beginn der spezifisch bürgerlichen Erwerbsgesellschaft und ihrer Beziehung zum Staat ab. Die Polarität von Staat und Gesellschaft nimmt ihren Anfang. Freiheit wird zu einem – im weitesten Sinne – ökonomisch bestimmten Begriff. Sie ist das Pendant zur Zweckrationalität des Staates. Die vom Souverän gewährte Freiheit steht in einer funktionalen Abhängigkeit von der Existenz und Machtfülle des Staates. Vereinheitlichung (d. h. Gleichheit) und Freiheit stehen für HOBBS so lange in keinem Widerspruch, wie der Souverän über das Maß ihrer Zuordnung entscheidet.

Die knappe Explikation der HOBBSschen Staatskonstruktion zeigt die Spannungen, ja mehr: den tiefen Gegensatz gegenüber der vor-absolutistischen, vor-modernen politischen Theorie und der älteren Lehre vom Gemeinwesen auf (BRUNNER/CONZE/KOSEL-LECK 1972–1982; DENNERT 1970; HENNIS 1963; HÖFFE 1979; KESSEL 1959; LANDSHUT 1969 b). Der Dissens beginnt beim ersten Denkschritt. Die dem älteren Denken eigentümliche „ganzheitliche“ politische Anthropologie wird durch die HOBBSsche Methode der Analyse und Synthese im Ansatz ausgeblendet. „Der Mensch ist nicht mehr ein Wesen, das, indem es im Sein mit anderen und für andere selbst ist, und indem es selbst ist zugleich mit anderen und für andere ist“ (LANDSHUT 1958 a, S. 26). HOBBS löst diese für die ältere politische Anthropologie grundlegende Polarität in zwei prinzipiell getrennte Sphären auf (status naturalis/status civilis). Nicht die Polarität von Selbst-Sein und Mit-anderen-Sein bildet den Ausgang seines Denkens. Basiselement seiner Konstruktion ist vielmehr das aus der Welt des Miteinanderlebens herausgedachte, vereinzelter, abstrakt-autonome Subjekt. Das wahre Wesen des Menschen ist – gemessen am älteren Politikbegriff – unpolitisch, privat. Von Natur aus ist der Mensch kein *zoon politikon*. Im Unterschied zum älteren Begriff der *res publica* (Gemeinwesen) stellt sich der Vertragsstaat daher auch nicht als etwas dem Menschen ursprünglich Zugehöriges dar. Er erscheint als etwas Nachträgliches und Gemachtes, als etwas Artifizielles, das keine unmittelbar positive Bestimmung hat. Seine Aufgabe liegt nicht darin, wie ARISTOTELES sagt, die „Bürger gerecht zu machen und gut“ (ARISTOTELES 1965, S. 98). Als eine Noteinrichtung ist er erst aus dem Naturzustand hervorgegangen. Der Staat soll die Unzuträglichkeiten, die Konflikte, im status naturalis, d. h. in der Natur des Menschen, korrigieren. Er ist der Ordnungsstifter über die Unordnung. Damit wandelt sich auch der überlieferte Begriff des gemeinen Wohls (*bonum commune, salus publica*). Die Sorge für die Erhaltung eines

ethisch verstandenen „substantiell Allgemeinen“ (HEGEL 1955, S. 208) wird abgelöst durch den machtpolitischen Anspruch der Staatsräson bzw. des gemeinen Nutzens. Er gebietet, insbesondere die ökonomischen Potenzen zu stimulieren, da die Stärkung der staatlichen Macht der wirtschaftlichen Prosperität bedarf. Weil das zusammenhanglose Neben- und Gegeneinander vereinzelter Einzelner, von dem HOBBS' Denken seinen Ausgang nimmt, nur durch eine von außen einwirkende Kraft, die alle Kräfte und Gegenkräfte absorbiert, zusammengehalten werden kann, verfällt auch der Begriff der politischen Einheit, der immer die Gleichzeitigkeit mehrerer und selbständiger politischer Institutionen auf der Grundlage von „consent und concord“ meinte, dem Verdikt. Es ist die vereinheitlichende Gewalt des Souveräns, die die „verstaatlichte“ Assoziation von Individuen aneinanderfügt und die privatistischen Interessen im Sinne der Staatsräson bündelt und kanalisiert. Ein für alle gleiches Reglement hält den Staat als ein durchkonstruiertes Gefüge zusammen. Im Begriff der souveränen Gewalt wird damit auch die für die ältere politische Theorie konstitutive Unterscheidung von *auctoritas* und *potestas* hinfällig. Während die ältere Lehre davon ausging, daß die *potestas*, wenn sie ihrer Macht mächtig und in einem sittlich-rechtlichen Sinne gebunden bleiben solle, sich nicht verselbständigen dürfe, sondern sich immer wieder und immer neu am Anspruch der *auctoritas* legitimieren müsse, gehen im Begriff der Souveränität, wie die Vertragsformel zeigt, „*authority*“ und „*power*“ ununterscheidbar ineinander über (s. S. 6). Es ist die Summe der Macht, die den Souverän auszeichnet und mit deren Hilfe er herrscht.

Die Gegenüberstellung macht deutlich: das Souveränitätsprinzip ist ebensowenig als eine lineare Fortsetzung des älteren Herrschaftsverständnisses zu verstehen wie der Absolutismus nur als eine Modifikation der älteren *res publica* begriffen werden kann. Mit dem souveränen Staat verbindet sich eine tiefgreifende geschichtliche Zäsur: der Beginn des technischen Staates. Andererseits muß darauf hingewiesen werden, daß die Tradition der älteren Herrschaftsordnung nicht völlig abreißt. Die Theorie des THOMAS HOBBS wäre mißverstanden, würde man sie als Beschreibung der geschichtlichen Realität interpretieren. Nirgendwo setzen sich die Prinzipien des souveränen Staates in der Epoche des Absolutismus bis auf den Grund durch. In eigentümlichen Gemengelagen und Mischformen bleiben die überkommenen weltlichen und religiösen Institutionen, Korporationen, Stände, Gilden und Zünfte mit ihren jeweiligen Rechten und Freiheiten noch lange erhalten. Dennoch – und dies ist entscheidend –: sie alle verändern ihren Stellenwert, weil sie in einen neuen Bezugshorizont eintreten. Sie werden eingebunden in eine auf Machbarkeit gerichtete, zweckrationale und funktionalistische Bestimmung des Politischen.

III

Machbarkeit, Zweckrationalität und Funktionalität oder anders gewendet: Leistungsfähigkeit, Beweisfähigkeit und Überprüfbarkeit – diese der modernen Naturwissenschaft entlehnten Begriffe umschreiben die Art und Weise, in der der Staat des Absolutismus auf die geschichtliche Wirklichkeit einzuwirken und sie seinen Zwecken dienstbar zu machen sucht. Auch die Institutionen des Unterrichts und der Erziehung werden von der neuen politischen Denk- und Wirklichkeitsstruktur beeinflusst und verändert. Sie werden nach und nach einbezogen in das neue „politische System“, in dem „alle Zweige der Staatsver-

waltung in innigem Zusammenhang stehen“ (FRIEDRICH II. VON PREUSSEN 1773, S. 75). Zwar bewahrt die Schule länger als andere Institutionen ihre überlieferte Gestalt. In den zeitgenössischen Dokumenten wiederholen sich die Formeln und Beschreibungen, mit denen die ältere pädagogische Theorie Schule, Unterricht und Lehramt zu kennzeichnen suchte. Bei genauerem Hinsehen aber zeigt sich, daß die pädagogischen Begriffe, wenn auch langsamer und weniger spürbar, denselben Wandlungen unterliegen wie die politischen.

Bedenkt man die Quellentexte in ihrem inhaltlichen Zusammenhang, so tritt die generelle Tendenz der Einwirkung des absolutistischen Staates auf die Schule klar hervor (DIETRICH/KLINK 1972; FROESE/KRAWIETZ 1968; GÜNTHER u. a. 1968; HÜLSHOFF/REBLE 1967; MICHAEL/SCHIEPP 1973; RUTSCHKY 1977). Die Verwirklichung der Schulhoheit des Staates, wie sie z. B. in dem bekannten Paragraphen 1 der „Schulrechtlichen Vorschriften“ des Preußischen Allgemeinen Landrechts (1794) zum Ausdruck kommt („Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“ (MICHAEL/SCHIEPP 1973, S. 79), ist eine folgerichtige Konsequenz der Anwendung des Prinzips der Souveränität auf Schule und Unterricht. Auch im Schulwesen sucht der absolutistische Staat die bisher den Schulen als Korporationen oder Stiftungen, den Bürgergemeinden, den Ständen oder den Kirchen zukommenden Rechte zurückzudrängen. Die Rason des Staates, verkörpert in der fürstlichen Souveränität – „kraft höchsteigener Bewegung“ – und das letzte personale Element aus der älteren Tradition – „aus landesväterlicher Gesinnung“ – gehen am Beginn dieser Entwicklung noch eine Symbiose ein, während im Preußischen Allgemeinen Landrecht der funktionale Zugriff des Staates dominiert (GENERAL-LANDSCHUL-REGLEMENT 1773, S. 76).

Der hier in seinem Prinzip referierte Vorgang zeitigt für die Wirklichkeit der Schule vielfache Konsequenzen, von denen die strukturell wichtigsten hervorgehoben werden sollen².

(1) Indem die Schulen zu „Veranstaltungen des Staates“ werden, verwandeln sich auch die in ihr ausgeübten Lehrämter in ihren Grundlagen. Die Schule wird in einem neuen, modernen Sinne zur „Lehrerschule“. Das Vorbild ist nicht mehr – mögen die überlieferten Lebens- und Arbeitsformen auch weiterwirken (sie gehen bis in die Gegenwart nicht verloren!) – die Schule als Stätte der Amtstätigkeit des Schulmeisters und somit die ältere Vorstellung vom Gemeinwesen, sondern das auf Zweckrationalität angelegte schulorganisatorische und unterrichtstechnische Bestreben des Staates. Die administrative Umformung der Berufsauffassung des Lehrers ist eine ihrer Folgen. Der Lehrer wird zum Beauftragten des Souveräns. Sein überliefertes Standesbewußtsein wird in ein von der Staatsrason bestimmtes Pflichtbewußtsein umgedeutet. Wenn auch die Verbeamtung der verschiedenen Lehrergruppen im juristischen Sinne in den einzelnen Schularten zu

2 Der Hinweis auf die strukturell wichtigsten Konsequenzen besagt, daß die folgenden Ausführungen nicht als eine Beschreibung schulischer Realität zu verstehen sind. Die erkenntnisleitende Fragestellung ist prinzipieller Art. Sie bezieht sich auf die Auswirkungen des grundlegenden Theorieansatzes des modernen Staates auf Unterricht und Schule. Die aufgeführten Konsequenzen sind in der Wirklichkeit der Schule unterschiedlich ausgeprägt. Teilweise treten sie schon deutlich hervor, teilweise zeigen sie sich erst in nuce oder als Forderung für die Zukunft.

unterschiedlichen Zeiten erfolgt, als Funktionsträger der souveränen Gewalt werden sie zu Teilhabern der staatlichen Schulhoheit, deren Aufsicht sie zugleich unterstehen. Die in zahlreichen Schulreglements aufgeführten „Fragepunkte bei der Schulvisitation“ geben einen Eindruck davon, wie die souveräne Macht, ihrem politischen Selbstverständnis gemäß, vor allem den Zweck verfolgt, den Lehrer an die exakte Befolgung der von ihr erlassenen Vorschriften zu binden und ihn dabei zu überwachen (GOTHAISCHE SCHULORDNUNG 1972, S. 107 ff.). Bis in die Einzelheiten des Tagesablaufs und der Unterrichtsführung hinein sucht der absolutistische Staat die Schulpraxis zu erfassen und zu normieren, um auf diese Weise die Produktivität des Unterrichts im ganzen Territorium gleichmäßig zu gewährleisten. Zur Kontrolle dieser Maßnahmen bedient er sich der örtlichen Geistlichkeit oder der Grundherrschaft (Patron), die ihr Visitationsrecht aber nicht mehr selbständig, sondern im staatlichen Auftrag wahrnehmen. Um die Lehrer für ihre neuen Aufgaben zu befähigen, sucht der absolutistische Staat ihre Ausbildung zu verbessern und in eigenen Institutionen (Landesuniversität, Küster- und Schullehrerseminar) durchzuführen.

Schon an ihrem Beginn artikuliert sich die staatliche Schulhoheit vor allem als Verwaltung. Mit dem Absolutismus beginnt die „verwaltete Schule“ (BECKER 1956, S. 33). Die Lehrer unterrichten im Rahmen eines vom Staat gesetzten Systems genereller Normen. Als administrative Verwalter staatlicher Schulhoheit unterstehen sie den Geboten der Staatsräson³.

(2) Die im Absolutismus einsetzende Entwicklung zur „verwalteten Schule“ beeinflusst auch den erzieherischen Umgang. Nach und nach setzt eine Verschiebung im Lehrer-Schüler-Verhältnis zugunsten der Verfügungs- und Verwaltungsgewalt ein. Zwar soll der Lehrer – in Analogie zur „landesväterlichen Gesinnung“ des Souveräns – weiterhin ein „väterlich Herz und Gemüt“ bewahren (GOTHAISCHE SCHULORDNUNG 1972, S. 94). Aber diese Eigenschaft, die an das ältere Verständnis der auctoritas als einer helfenden, fördernden und fordernden Kraft erinnert, wird nur noch wohlwollend, gleichsam am Rande vermerkt. Sie wird überdies auf ihren rein mitmenschlichen Gehalt reduziert und verliert ihre öffentlich-politische Bestimmung. Die aus der auctoritas kommende Freiheit, selbständig die res publica in der Schule zu repräsentieren – „also daß er die Schüler soll lehren und weisen, wie ein guter Schulmeister seinen Schülern schuldig ist zu thun, und wie er meint, daß es der Stadt und seiner selbst Ehre sei und der Kinder und der Schüler Bestes“ – tritt zurück (RATSVERTRAG STADTSCHULMEISTER WESEL 1973, S. 51). Der Lehrer exekutiert die ihm vom Souverän übereignete Amtsgewalt. Er soll „fleißig“, „tüchtig“ und „geschickt“ sein und Disziplin zu halten verstehen. Der Lehrer erscheint als Exponent eines auf meßbare Leistungen bedachten Systems, das die Schüler unter seine

3 Aus weitem Abstand läßt sich sagen, daß die moderne Rollenproblematik des Lehrerbeamtens bereits im Absolutismus beginnt. Weil die ältere Tradition nicht völlig abreißt, entsteht für den Lehrer eine neuartige Konstellation. Er soll zugleich Amtsinhaber im Sinne der vorabsolutistischen res publica und Beamter im Sinne des souveränen Staates sein. Da aber beide Bezugsverhältnisse in ihren Voraussetzungen, Zielen, Einflußmöglichkeiten und Wirkungen in Spannung zueinander stehen, ist der Lehrer gehalten, sich zwischen widersprüchlichen politischen und pädagogischen Anforderungen zu bewegen. Die moderne Rollenproblematik nimmt ihren Anfang. Als ein strukturell bedingter und in diesem Sinne objektiver Sachverhalt geht sie von Anfang an in den Prozeß der Verbeamtung der Lehrerschaft ein (SCHEPP 1982).

reglementierenden Direktiven zwingt. Tendenziell wird das erzieherische Verhältnis damit zu einer Befehls- bzw. Verwaltungsbeziehung und nimmt einen entsprechend unpersönlichen Charakter an. Die Befehlsgewalt des Souveräns über seine Untertanen erhält ihr Analogon im Verhalten des Lehrers zu seinen Schülern. Die oft karikierte Figur des „Schulmonarchen“ hat hier ihren Ursprung:

„Die Schule begann das ganze Jahr hindurch um 7 Uhr ... Der Lehrer oder vielmehr Monarch der Schule ... war der Rektor Frank, ein korpulenter Mann von achtungsgebietendem Äußeren ... Wenn er in die Schulstube trat, geschah es mit Würde. Er riß die Tür weit auf; sofort verstummte jedes Gespräch; alle Schüler standen auf und die Kustoden reichten ihm das aufgeschlagene Gesangbuch hin, so, daß er es nicht umzudrehen brauchte. Ohne ein Wort zu sagen begann er einen Liedervers zu singen; wir alle sangen mit, dann sprach ein Schüler ein vorgeschriebenes Gebet. Jetzt überreichten die Kustoden dem Rektor ihre Schiefertafeln, auf denen die Namen derjenigen Schüler verzeichnet waren, die sich vor Beginn der Schule tadelhaft betragen hatten, mit kurzer mündlicher Angabe des Vergehens. Die Schuldigen wurden sofort, oft ohne ein Wort hinzuzufügen, bestraft. Zuweilen reichte ein kurzer Verweis hin. Damit war die Schule eröffnet“ (KLODEN 1970, S. 167).

Zahlreiche zeitgenössische Dokumente beschreiben das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ähnlich. Gleichsam entrückt, unpersönlich, unnahbar, jedem Vergleich und jeder Kritik entzogen tritt der Lehrer vor seine Schüler. Wie in der Politik verblaßt auch in der Pädagogik die Unterscheidung von *auctoritas* und *potestas*. Im erzieherischen Verhältnis verschieben sich die Gewichte zugunsten der Amtsgewalt. Die Wirksamkeit der Autorität wird zufällig. In einem Staat, der seine Räson durch die vereinheitlichende Wirkung der Untertänigkeit durchzusetzen sucht, ist Autorität, d. h. die Bewahrung der personalen und freiheitlichen Dimension im erzieherischen Verhältnis, weder notwendig noch erwünscht. Befehlsgehorsam tritt an die Stelle einer Verbundenheit durch Verbindlichkeit.

(3) Das Verlangen nach größerer Effektivität in Lehre und Lernen wirkt sich auch auf die Form des Unterrichts aus. Es führt allmählich zu der betont rationalen Lehrweise des Frontalunterrichts. Wenn in der „Gothaischen Schulordnung“ (1642) von einer „Gleichheit der Lektionen“ gesprochen und ausdrücklich gefordert wird, „solche Gleichheit beständig zu halten“ (GOTHAISCHE SCHULORDNUNG 1972, S. 58), so verbinden sich mit dieser Absicht ähnliche Grundvorstellungen, wie sie DESCARTES veranlassen, eine „wahre Methode zu suchen, die zur Erkenntnis aller Dinge führt“ (DESCARTES 1960, S. 14), oder die in der „Didactica magna“ von COMENIUS zum Ausdruck kommen (COMENIUS 1957).

Fragt man nach dem ursprünglichen Begründungszusammenhang des Frontalunterrichts, so stößt man auf eine eigentümliche Verschränkung von erkenntnistheoretischen und methodologischen Bestimmungen der Aufklärung sowie Strukturprinzipien des absolutistischen Staates.

Die Grundlage bildet DESCARTES' weit in die Zukunft greifende These von der Egalität der Räson und einer ihr immanenten Methode. Von Natur, so DESCARTES' apodiktische Prämisse, kann kein Mensch besser denken als der andere, weil „der Verstand die bestverteilte Sache der Welt ist“ (DESCARTES 1960, S. 1). Abweichende Auffassungen können daher ihren Grund nicht in qualitativen Unterschieden des Verstandesgebrauchs zwischen den Menschen haben. Sie können nur die Folge methodisch ungeordneten Denkens sein. Gäbe es eine Methode, die der inneren Gesetzlichkeit der Räson entspräche, so würde sie ein sicheres Vorgehen gestatten und zu verlässlichen, objektiv überprüfbaren Resultaten führen.

DESCARTES ist davon überzeugt, daß es diese „wahre Methode“ gibt (DESCARTES 1960, S. 14). Sie ist für ihn ein Ergebnis der analytisch-synthetischen Verfahrensweisen der zu seiner Zeit entstehenden und sich rasch entwickelnden modernen Naturwissenschaft und Mathematik. Richtiges Denken vollzieht sich in Analogie zu den Beweisführungen der Geometer. Weil „alle Dinge, die menschlicher Erkenntnis zugänglich sind, einander auf dieselbe Weise folgen“, läßt sich folgerichtiges Denken daran erkennen, daß es „immer die Ordnung, die zur Ableitung der einen aus den anderen notwendig ist“, einhält (DESCARTES 1960, S. 16). Die „wahre Methode“ ist ein Instrument, das von jedermann erlernbar ist. Sie bewährt sich vor allem, wenn sie auf Gegenstände angewandt wird, die nützlich und lebenspraktisch, also nicht spekulativer Art sind.

Die unmittelbare Brauchbarkeit des von DESCARTES konzipierten methodisch-systematischen Zugriffs auf die Gegenstände der Welt für eine neue Organisation des Unterrichts wird bald erkannt. Es ist COMENIUS, Zeitgenosse DESCARTES' und mit diesem in gelehrtem Austausch, der als einer der ersten die unterrichtsmethodischen Konsequenzen zieht⁴.

Wenn die Rason, so folgert COMENIUS, bei allen Menschen gleich ist, wenn es zudem eine der Rason „eingeborene“, „natürliche“ Methode gibt, wenn diese Methode schließlich auf alle Bereiche, die der Rason zugänglich sind, anwendbar ist, dann muß es gelingen, eine „Große Didaktik“ im Sinne einer „allgemeinen Kunst“ so zu konzipieren, daß mit ihrer Hilfe „alle alles zu lehren“ möglich ist und zwar „kurz, angenehm und gründlich“: „kurz“, weil der Unterricht effektiv ist; „angenehm“, weil die neue Lehrmethode „natürlich“, d. h. dem Lernvorgang selbst angemessen ist; „gründlich“, weil die methodischen Schritte der Analyse und Synthese den jeweiligen Lehrgegenstand in seiner rationalen Struktur erkennen lassen. Ein solcher Unterricht müßte, zumal wenn seine Reihenfolge nach „Jahren, Monaten, Tagen und Stunden bestimmt“ würde, zu einer erkennbaren Leistungssteigerung, zu einem verlässlichen und geordneten Wissen, ja, zu einer elementaren Erkenntnis der inneren Gesetzlichkeit der Welt führen (COMENIUS 1957, S. 35).

Das strenge Reglement des Frontalunterrichts ist die unterrichtsorganisatorische Folge dieser theoretischen Grundlegung: Ein Lehrer (er ist in der Anwendung der „natürlichen Methode“ ausgebildet) unterrichtet mit Hilfe dieser Methode eine (im Prinzip beliebig große) Gruppe möglichst altersgleicher (d. h. gleich verständiger) Schüler über einen speziellen Inhalt, wobei die dazu benötigten Zeiteinheiten den möglichst lückenlos geplanten analytisch-synthetischen Lehrschritten entsprechen.

Das Vorbild für diesen Unterricht findet COMENIUS, wie DESCARTES, in technischen Modellen:

„Die Kunst des Lehrens erfordert also lediglich eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Wenn wir diese genau treffen können, so wird es nicht schwerer sein, die Schuljugend in noch so großer Zahl in allem zu unterrichten, als mit Hilfe der Werkzeuge, die in der Buchdruckerkunst zur Verfügung stehen ... Und alles wird ebenso leicht und bequem vonstatten gehen wie die Uhr geht, wenn sie von ihrem Gewicht gehörig in Schwung gehalten wird; und es wird so wohlthuend und angenehm gehen, wie es wohlthuend und angenehm ist, ein solches selbsttätiges Getriebe zu

4 Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die rational-naturrechtlichen Aussagen COMENIUS'. Die sich in seinem Werk durchdringenden – sehr unterschiedlichen – Motive können hier nicht erörtert werden.

beobachten; und es wird mit solcher Sicherheit endlich gehen, wie sie nur bei irgendeinem so kunstvollen Instrument erzielt werden kann. Wir wollen also im Namen des Höchsten eine solche Gestalt der Schulen zu schaffen versuchen, daß sie einer kunstreich gefertigten und kostbar verzierten Uhr auf das genaueste entspricht“ (COMENIUS 1957, S. 120f.).

Waren für DESCARTES und HOBBS die Meßgeräte und Arbeitsweisen des Geometers das technische Vorbild, so orientiert sich COMENIUS an den Fertigkeiten und Instrumenten des Buchdruckers und Uhrmachers. Jeder Schüler, so die grundlegende Vorstellung, ist ein noch nicht bedrucktes Buch. Er lernt gemäß der natürlichen Methode – in Analogie zur Druckmaschine und zur Uhr – in gleichmäßigem Takt mit anderen. Der Lehrer liefert die dazu notwendige Antriebsenergie. Er ist das Gewicht bzw. das Pendel, das den Lernprozeß in Schwung hält. Er sorgt für den Lernantrieb und für die rationale Folgerichtigkeit des Lernvorganges, indem er den Stoff nach dem Prinzip *vom Einfachen zum Schweren* in seine Segmente zerlegt und wieder integriert. Von allen Schülern wird die gleiche, objektiv meßbare Leistung verlangt. Der Unterricht wendet sich an eine im Gleichschritt vorrückende Front, der der Lehrer vorsteht. Alle Schüler sind auf ihn als Quelle aller Lernakte gerichtet und stehen vor der gleichen Anforderung. Im Prinzip lernt jeder Schüler als einzelner. Der Zusammenhang unter den Schülern ist äußerlicher Art. Er ist kein Ergebnis gemeinsamer Tätigkeiten, sondern wird durch den Lehrer vermittelt. Selbstsein und Miteinandersein sind im Lernvorgang getrennt.

Veranschaulicht man sich die jetzt entstehende moderne Organisation des Unterrichts in ihrer grundlegenden Struktur, so ist die Nähe zum absolutistischen Staat nicht zu übersehen. Analog zur Staatstheorie HOBBS', die von einer quasi mathematisch verstandenen Gleichheit autonomer und unverbundener freier Individuen ausgeht, bildet der auf sich bezogene, vereinzelte Schüler die Grundfigur des Frontalunterrichts. In dem Wunsch COMENIUS', die Schule wie ein „selbsttätiges Getriebe“, dem der Lehrer als Antriebsaggregat zugehört, funktionieren zu sehen, findet die „höchsteigene Bewegung“ des Souveräns, der seine Untertanen zur fleißigen Arbeit anhält, ihr Spiegelbild. Werden die Untertanen des Staates durch die im Souverän inkarnierte Staatsräson vereinheitlicht, so werden die Schüler durch die personenneutrale, vom Lehrer ausgehende Unterrichts-„räson“ zusammengehalten. Wie dem absolutistischen Staat ist auch der neuen Unterrichtsorganisation eine voluntaristische und aktivistische Zielsetzung gemeinsam. Dem utilitaristischen Selbstverständnis des souveränen Staates kommt die der natürlichen Methode zugrunde liegende Hoffnung auf die Regelmäßigkeit aller Erkenntnis und auf die Berechenbarkeit und Machbarkeit der materiellen und sozialen Welt entgegen. HOBBS', DESCARTES' und COMENIUS' Zweifel an den älteren Verfahren der Erkenntnisgewinnung dringen in die Methodenlehre ein. Sie verbinden sich mit einer nachdrücklichen Kritik an den traditionsverhafteten, sprachlich-literarischen, unpraktischen Studien der vor-modernen Schule. DESCARTES' Erwartung, „daß es möglich ist, zu Kenntnissen zu kommen, die von großem Nutzen für das Leben sind“, entspricht in ihrer generellen Tendenz den realistisch-praktischen Vorstellungen, nach denen der absolutistische Staat Schule und Unterricht neu zu organisieren sucht (DESCARTES 1960, S. 50)⁵.

5 In diesem Zusammenhang sind auch die zeitgenössischen Hinweise auf die Gründung von Real-Schulen einzuordnen. Die vom Absolutismus geförderten, wirtschaftlich erstarkenden Berufsgruppen des gewerbetreibenden Bürgertums benötigen für ihre Kinder, die „künftig durch die Feder, durch die Handlung, durch Pachten, durch Wirtschaften auf dem Lande, durch schöne Künste, durch gute Manufacturen und Professionen sich wohl fortzubringen und als geschickte und geübte

(4) Zwar sollen die vom absolutistischen Staat geförderten realistischen Lehrinhalte die sprachlich-literarischen zurückdrängen. Dennoch darf der zeitgenössische didaktische Realismus nicht mißverstanden werden im Sinne einer vertieften Orientierung der Schule an der ständischen Ökonomie und Berufsstruktur. Wenn COMENIUS fordert, daß der „Unterricht in den Schulen alles umfassen muß“, dann steht ihm bereits das Bildungsziel einer allgemeinbildenden Schule vor Augen, nämlich,

„daß alle, die in der Welt nicht bloß als Zuschauer, sondern auch als in Zukunft handelnde Personen eintreten, die Grundlagen, Gesetzmäßigkeiten und Ziele ... der wichtigsten Dinge und Vorgänge wahrzunehmen gelehrt werden, daß in dieser Wohnung der Welt nichts derart Unbekanntes vorkommt, worüber sie nicht ein bescheidenes Urteil abgeben und was sie nicht zu dem bestimmten Gebrauch klüglich ohne schädlichen Irrtum verwenden könnten; dafür freilich muß man sorgen, und das muß auch geleistet werden“ (COMENIUS 1957, S. 97).

Die von COMENIUS und den Schulreformern des 17. Jahrhunderts geforderten rationalen und gründlicheren Unterrichtsmethoden haben eine didaktische Umorientierung zur Voraussetzung. Die deutliche Akzentverschiebung in der Zielsetzung der Schule – das meditativ-erkennende Vertrautmachen mit der Welt tritt zurück zugunsten ihrer absichtsvoll-tätigen Veränderung – geht Hand in Hand mit dem Bestreben, die didaktische Folgerung aus der These DESCARTES' von der prinzipiell unbegrenzten Wissens- und Erkenntnisfähigkeit des Menschen zu ziehen. Schon in der „Mutterschule“, folgert COMENIUS, „wird man also dem Menschen alles das, womit man ihn für den Bedarf des ganzen Lebens ausrüsten will, alsbald ... einpflanzen müssen. Das wird sich als möglich herausstellen, wenn wir die Gebiete des Wissenswerten durchgehen“ (COMENIUS 1957, S. 262)⁶. Diesen universal gedachten und enzyklopädisch ausgerichteten Lehrplan, in dem die überkommenen Lehrgegenstände der artes liberales deutlich hinter den modernen Fächern zurücktreten, variiert COMENIUS für alle Schularten. Die Schulen haben, prinzipiell gesehen, ein gemeinsames Ziel: sie sollen die Schüler mit den Fundamenten, Elementen, Regeln, Gesetzen und Strukturen vertraut machen, die den „wichtigsten Dingen und Vorgängen“ zugrunde liegen. Das Besondere in seiner Eigenart tritt gegenüber dem Generalisierbaren in den Hintergrund. Der Rekurs auf das regelhaft Zweckrationale soll als durchgehendes Strukturmoment im Unterricht aller Schulen bzw. Schulstufen zur Geltung kommen.

Das von COMENIUS angestrebte Ziel, alle alles zu lehren, korrespondiert in seinen grundlegenden Motiven mit der rational-naturrechtlichen Anthropologie des autonomen Subjekts. Der Erwerb einer allgemeinen Bildung wird zu einem gleichsam im status naturalis verankerten Recht, das der Einzelne qua Menschsein geltend machen kann, unabhängig von der besonderen Verfassung der geschichtlich-politischen Ordnung, deren Teil er ist. BACONS Imperativ „Wissen ist Macht“ findet seine anthropologisch-didaktische

Mitglieder des gemeinen Wesens zu leben“ gedenken, einen neuen Schultyp, der ihren Bedürfnissen entspricht. Ausdrücklich wird hervorgehoben, daß die neue „Art von Schulen ... nicht nur fast allen Ständen des Staates“, sondern vor allem „dem Haupt desselben zu wichtigem Nutzen gereichen muß“. Alle Zitate aus: J. J. HECKER, Nachricht von einer Oeconomisch-Mathematischen Real-Schule (HECKER 1973, S. 84f.).

6 In „zwanzig Hauptstücken“ zählt er sie auf: Metaphysik, Naturwissenschaft, Optik, Astronomie, Geographie, Chronologie, Anfang der Geschichtswissenschaft, Arithmetik, Geometrie, Statik, erste Unterweisung in mechanischen Arbeiten, Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poesie, Musik, Hauswirtschaftslehre, Politik, Sittenlehre, Religion.

Entsprechung (BACON 1962, S. 99). Dem aus der Geschichte und den Ordnungen des Zusammenlebens herausgedachten vereinzelt Einzelnen entspricht eine Bildung, die, nach KANTS Wort, die „Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt“ gewährleisten soll (KANT 1930, S. 323). Das auf sich selbst gestellte, aus den überlieferten Bindungen heraustretende Individuum bedarf keiner spezifischen Berufs- und Standesbildung mehr. Es benötigt vielseitige und breit anwendbare Kenntnisse, die es befähigen sollen, sich in der entstehenden bürgerlichen Erwerbsgesellschaft zu behaupten und durchzusetzen. Der absolutistische Staat, in seiner theoretischen Begründung selbst aus dem Rationalen Naturrecht hervorgegangen, bereitet – als aufgeklärter Absolutismus – der neuen Bildungstheorie und Schul- bzw. Unterrichtsorganisation den Weg. Seine liberalen Exponenten sind sich bewußt, daß die der ständischen Ordnung und älteren Ökonomie zugeordnete Schulverfassung einer geschichtlich auslaufenden Epoche angehört. Die allgemeinbildende Schule ist dem auf Vereinheitlichung und Machterweiterung, auf Leistungsstimulation und vielseitige Verwendbarkeit der Bürger bedachten absolutistischen Staat sehr viel nützlicher als das „kontemplativ-unproduktive“ Schulwesen der älteren Zeit. Auch in ihren allgemeinbildenden Zügen korrespondiert die moderne Schulorganisation an ihrem Beginn mit der auf Generalität angelegten Machtstruktur des absolutistischen Staates.

(5) Die neuen erzieherischen, unterrichtsorganisatorischen, didaktischen und methodischen Konzeptionen, die in der Epoche des Absolutismus entworfen werden und zum Teil Eingang in die Schulverfassung finden, verweisen auch auf grundsätzliche Änderungen in der Gliederungsstruktur des überkommenen Schulwesens. Die Forderung nach einem Unterricht, in dem nicht nur „alles“ mit Hilfe rationeller Verfahren gelehrt, sondern der auch „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme ... in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgendeines christlichen Staates“ erfassen soll, ist vom vor-modernen Schulwesen nicht einzulösen (COMENIUS 1957, S. 35). Wiederum ist es COMENIUS, der unter den fortschrittlichen Pädagogen der Zeit als erster erkennt, daß die neuen regulativen Prinzipien der Unterrichtsorganisation auch eine Vereinheitlichung der überlieferten Schulstruktur zur Folge haben müssen. Mit Recht gilt daher COMENIUS als Begründer des Einheitsschulgedankens. Der von ihm entworfene, vierfach gestufte und in Jahresklassen (mit jährlicher Versetzung) eingeteilte Schulaufbau nimmt charakteristische Merkmale der modernen Schulorganisation vorweg.

Diese auf organisatorische Vereinheitlichung tendierende Absicht entzieht der vor-absolutistischen Schulverfassung den Boden. Im älteren Schulwesen begreifen sich die einzelnen Schularten aus dem Selbstverständnis der Institutionen, Stände und Gruppen heraus, denen sie zugeordnet sind und die für ihre Unterhaltung sorgen. Was die Schulen eint oder einen soll, ist ihre gemeinsame politische Aufgabe: die Bewahrung der „concordantia“ des Gemeinwesens, verstanden als eine sittliche Idee des Ganzen, als etwas den Personen und Institutionen gegenüber Eigenes und sie Verpflichtendes. Demgegenüber stellt die rational-naturrechtliche Forderung einer allgemeinen und gleichen Bildung für alle, abgeleitet aus der Theorie des autonomen Subjekts, die Schule vor eine gänzlich neue Aufgabe. Sie soll die möglichst gleichmäßige Verteilung von Lehrstoffen an prinzipiell gleich vernünftige Individuen gewährleisten. Es liegt in der Konsequenz dieses sich bereits im Absolutismus anbahnenden Rechts auf Bildung, daß es bestrebt ist, die historisch gewordene institutionelle Mannigfaltigkeit des Schulwesens

zugunsten einer zweckrational vereinheitlichten, transparenten und administrativ durchsichtigen Schulorganisation zu reduzieren.

IV

Führt man sich die Anfänge des souveränen Staates und den Beginn der neuzeitlichen Schulorganisation in ihren grundlegenden Motiven vor Augen, so tritt die strukturelle Verwandtschaft klar hervor. Via Vertragstheorie und Souveränitätsprinzip wird die Schule zum integralen Bestandteil des staatlichen Gewaltmonopols und untersteht dessen Räson. Diese Räson ist vorwiegend zweckrational-technischer Natur. So nimmt es nicht wunder, daß die für den modernen Staat konstitutiven Züge – Entpersonalisierung, Regelmäßigkeit, Verrechtlichung, Vergleichbarkeit, Funktionalität, Effizienz u. a. – tendenziell auch in die Schul- und Unterrichtsorganisation eindringen.

Die Schule des Absolutismus steht am Beginn dieser Entwicklung, die im „Wilhelminismus“ einen Höhepunkt erreicht. Seit der Jahrhundertwende sagt die reformpädagogische Bewegung dem rezeptiven Lernen, dem Methodenmonismus, der Lebensferne, der autoritären Befehlshierarchie und dem ungeselligen Umgang dieser „alten Schule“ den Kampf an. In erziehungs- und schulgeschichtlicher Betrachtung verweist der Terminus „reformpädagogische Bewegung“ seither auf die pädagogische Notwendigkeit, auch innerhalb der Realität des modernen Verwaltungsstaates und der verwalteten Schule einen Erfahrungsraum freizuhalten und zuzubereiten, der es den Schülern ermöglicht, in ihrer personalen und sachlichen Mit- und Umwelt zum produktiven Ergreifen ihrer selbst, zur Artikulation noch unartikulierter Möglichkeiten befähigt zu werden. Unter politisch-anthropologischer Sichtweise bewahrt die reformpädagogische Bewegung die in die klassische Antike zurückgehende Erkenntnis, daß der Mensch, um selbst zu sein, von Natur aus auf das Mitsein in einem politischen Gemeinwesen angelegt ist und die Erziehung ihn für diese „natürliche“ politische Bestimmung befähigen muß. Insofern ist in der Reformpädagogik, wenn auch nicht zur vollen Bewußtheit entwickelt, ein Politikverständnis erkennbar, das über die im Absolutismus einsetzende Trennung von Mensch und Bürger, Gesellschaft und Staat sowie über die „souveräne“ Auslegung politischer Herrschaft hinausweist in eine, wie SCHLEIERMACHER formuliert, „höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 166).

Wie aber ist – und dies war die Ausgangsfrage dieses Aufsatzes – die auffallende und überraschende Analogie zu erklären, die zwischen den kritischen Intentionen der reformpädagogischen Bewegung gegenüber der „alten Schule“ und jenen ebenso kritischen Argumenten besteht, denen sich heute die Schulreform der 60er und 70er Jahre ausgesetzt sieht? Zeigen sich vielleicht in der jüngsten Schulreform Momente, die auf einem bis auf den Absolutismus zurückgehenden Traditionszusammenhang beruhen?

Um diese Frage zu vertiefen und um zugleich ein Beispiel zu geben, das ähnliche Vorgänge an anderen Schulen im allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesen veranschaulicht, sei ein wegen seiner analytischen Klarheit und wissenschaftlichen Abständigkeit bemerkenswerter Bericht über „Lehren und Lernen an Gesamtschulen in Bildungszentren“ zitiert, den MICHAEL HOFFMANN und TOBIAS RÜLCKER veröffentlicht haben (HOFFMANN/RÜLCKER 1977):

„Faßt man die Institutionalisierung der Lehr- und Lernprozesse ... im ganzen in den Blick, so zeigt sich, daß sich durch nahezu alle Bereiche ein grundlegendes Dilemma hindurchzieht. Das Bemühen um größere Rationalität und Transparenz von Unterrichtsplanung, Unterrichtsorganisation, Leistungsbewertung usw. führt gleichzeitig zu einer Entsinnlichung, Entpersönlichung und Reglementierung. Wie das im einzelnen gemeint und zu verstehen ist, wird noch zu zeigen sein; hier gilt es zunächst nur, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, daß genau die Realisierung von Reformanforderungen auf anderer Ebene neue Probleme erzeugt.“ (S. 501)

Zur Begründung ihrer Beobachtungen führen die Verfasser eine Reihe von Einzelaspekten an:

Allgemein sei eine „verstärkte Reglementierung der Unterrichtspraxis“ zu bemerken. Die Curriculumplanung habe mit Hilfe der Schulfächer die Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen „zum nicht hinterfragten Bezugssystem für die Lehr- und Lernprozesse“ gemacht. Die Curricula hätten sich zu einem „geschlossenen System“ – „im Sinne von ‚operationalisiert‘, ‚lückenlos durchgeplant‘“ – entwickelt. Die Folge sei ein „Lernkonzept, das ... Lernen als streng geregeltes und rationalisiertes Tun“ definiere. Schüler und Lehrer würden vor eine „uniforme Anforderungssituation“ gestellt und auf ein „vornehmlich passiv-aufnehmendes Verhalten“ festgelegt. Das Lernen sei „portioniert“ „zugunsten einer in Häppchen präparierten Schulwirklichkeit“. Es zerlege den „Denk- und Arbeitsprozeß in Segmente“ und führe „letztlich zu einer Zerstückelung der Wirklichkeit“. Unter dem „Zwang zur Synchronisierung des Unterrichts“ bewege sich der „Lernprozeß in allen Lerngruppen im Gleichschritt“. Die „strikte Trennung der Zuständigkeiten in der Gruppe der Lehrer selbst wie auch zwischen Lehrern und Erziehern“ hebe die „dialektische Verschränkung von Unterricht und Erziehung“ auf und vervollständige die „Segmentierung der Wirklichkeit“ auch auf der personalen Ebene. Die an sich schon „problematische Koppelung von Leistung und Berechtigung“ werde durch die „alle Halbjahre erfolgenden Auf- und Abstufungen innerhalb der Leistungskurse mit ihren Erfolgen für die Position im Schulsystem und für die Abschlüsse noch verschärft“. Unter der Überschrift „Die Problematik der zweckrationalen Schule“ fassen die Autoren ihre Beobachtungen und Analysen zusammen. Sie kritisieren den „eingeschränkten Rationalitätsbegriff“, der die Schulkonzeption in Theorie und Praxis bestimme, und plädieren für eine „Umorientierung der Schulreform unter dem Primat pädagogischer Zielsetzungen“ (S. 502–512).

Das Beispiel gibt einen Eindruck von der strukturellen Nähe einer demokratisch reformierten Schule zu der von der Reformpädagogik abgelehnten „alten Schule“. In der reformpädagogischen Literatur ließen sich zahlreiche Belege finden, die der von HOFFMANN und RÜLCKER vorgetragenen Kritik entsprechen⁷.

Die Analogie ist in der Tat so augenfällig, daß sie weder zu übersehen noch zu ignorieren ist. So liegt ein erstes Fazit nahe: ein mit dem Terminus *Reform* suggeriertes Kontinuum von der reformpädagogischen Bewegung – die noch auf den Wiederaufbau des öffentlichen Schulwesens und der Lehrerbildung nach dem Zweiten Weltkrieg, wenn auch in den Besatzungszonen unterschiedlich akzentuiert, einwirkte – bis zur Schulreform der 60er und 70er Jahre läßt sich allenfalls marginal, aber kaum für die grundlegenden unterrichtsorganisatorischen und erzieherischen Aspekte behaupten. Vielmehr gewinnt die Überle-

⁷ In diesem Zusammenhang möchte ich auf eine pädagogisch wie politisch bemerkenswerte Feststellung LANGES aufmerksam machen. Die Reformpädagogik, sagt LANGE, sei ohne Kenntnis des in ihr aufgehobenen älteren Erbes nicht zu verstehen. In ihren zentralen Aussagen und Forderungen zeige sie eine auffallende Nähe zur vor-modernen, vorabsolutistischen Schulverfassung: „Für sehr viele Gedanken und Formen der Reformpädagogik lassen sich Vorläufer im alten Schulwesen anführen ... (es folgen Beispiele – H. H. SCHEPP) ... Die alte Schulverfassung kannte sie aber eben nicht im Sinne von Vorläufern, sondern als konstitutive Züge aus eigenem Geist.“ Über die „Lern- und Lehrerschule“ hinweg, faßt LANGE bildhaft zusammen, „reichen sich Pädagogen der alten Zeit, wenn auch durchaus nicht alle, und die Reformpädagogen unseres Jahrhunderts die Hand“ (LANGE 1967, S. 14).

gung an Gewicht, die jüngste Schulreform habe die genuin reformpädagogische Tradition, nämlich für ein *personal* orientiertes Erziehungs-, Unterrichts- und Institutionenverständnis einzutreten, in den Hintergrund treten lassen und stattdessen einer einseitig zweckrationalen Veränderung der Schule den Wege geebnet.

Zweckrationalität und Entpersonalisierung aber gehören zu den grundlegenden Merkmalen des modernen Staates und der modernen Schulorganisation an ihrem gemeinsamen Beginn. Nach zweckrational-instrumentellen Kriterien suchte der Staat des Absolutismus, analog seiner eigenen Verfassung, auch die Verfassung der Schule zu bestimmen.

Was bedeutet dieser prinzipielle Zusammenhang für die Gegenwart? Wirkt er bis heute weiter? Vor allem: was bedeutet er für die Beziehungen zwischen Demokratie und Schule? Wie ist es möglich, daß in einem demokratischen Staat eine Reform der Schule „technokratisch“ verfehlt werden kann?

Im Zurückgehen auf die Wurzeln sind die Fragen an den Ansatz der Analyse zurückgeführt worden. Eine genaue Explikation möglicher Antworten ist in diesem Aufsatz nicht mehr möglich. Angedeutet werden sollen jedoch Aspekte des Weiterfragens:

- Da politische und pädagogische Entwicklungen untrennbar aufeinander verwiesen sind, zeigen Veränderungen hier immer auch Wirkungen dort (und umgekehrt). Dementsprechend läßt die Strukturverwandtschaft der neu-reformierten Schule mit der „alten Lernschule“ den Rückschluß zu, daß die prinzipiellen, den modernen Staat und seine Schulorganisation seit ihren gemeinsamen Ursprüngen im Absolutismus konstituierenden Elemente bis in die Gegenwart weiterwirken – und zwar in Politik und Pädagogik. Sie manifestieren sich von Anfang an im Sinne eines einheitlichen und planmäßigen, von axiomatischen Feststellungen über die Natur des Menschen und von allgemeinen Prinzipien ausgehenden Denkens, das – *more geometrico* – die menschliche Existenz, das politische Gemeinwesen und die Erziehung auf neue Fundamente stellen will.
- Diese sich im Zeitalter des Absolutismus und der Aufklärung sowie unter den Auspizien des Rationalen Naturrechts ausbildende moderne Denk- und Wirklichkeitsstruktur wird durch den Prozeß der Demokratisierung, wie er sich seit ROUSSEAUS revolutionärer politischer Theorie zunehmend Bahn bricht, nicht zurückgedrängt, sondern verstärkt. Politik und Pädagogik werden gleichermaßen betroffen und verändert. ROUSSEAU befindet sich ebenso „in den Spuren von HOBBS“ (MAYER-TASCH 1968; SCHEPP 1978, 1982) wie CONDORCETS Schulplan an bereits im Absolutismus erörterte Forderungen anschließt (SCHEPP 1979).
- Es hieße Illusionen zu verbreiten, ginge man davon aus, daß der Wechsel in der Trägerschaft der Souveränität (vom absoluten Monarchen auf die Gesamtheit aller, auf das „Volk“) schon als solcher die Gewähr dafür biete, Politik und Schule aus ihren absolutistischen Traditionen zu befreien. Es sei noch einmal an VON KROCKOWS Hinweis erinnert, daß „in HOBBS' Staatskonstruktion bereits alle *demokratischen* Konsequenzen angelegt sind, die sich erst nach Jahrhunderten völlig entfalten sollten“ (vgl. S. 4). Welche Konsequenzen sind gemeint? An dieser Stelle kann nur auf die seit Jahren in der Politikwissenschaft geführte Diskussion über das „richtige“ Demokratieverständnis, insbesondere über die beiden wichtigsten Varianten moderner Demokratie, die unmittelbar-plebiszitäre bzw. identitäre – in der Nachfolge ROUSSEAUS – und die

repräsentative – in vorabsolutistischen und angelsächsischen Traditionen – hingewiesen werden (ABENDROTH 1966, 1968; FRAENKEL 1969; GREIFFENHAGEN 1973; HENNIS/KIELMANSEGG/MATZ 1977/79; KREMENDAHL 1977; LANDSHUT 1958b, 1969a; LEIBHOLZ 1951, 1958; OBERREUTER 1980; SCHEPP 1978, 1982). Es wäre zu prüfen, welcher Demokratiebegriff die Schulreform der 60er und 70er Jahre im ganzen oder bei einzelnen Maßnahmen vorrangig beeinflußt hat. In diesem Sinne fordern die pädagogischen Probleme, sollen sie umfassend verstanden werden, auch zu einer politiktheoretischen Analyse auf. Erst im politisch-pädagogischen Kontext, der auch die historische Dimension einbezieht, wird sich die Frage, in welchem Verhältnis die Schulreform der 60er und 70er Jahre zur Reformpädagogik steht, genauer beantworten lassen^{8,9}.

Literatur

- ABENDROTH, W.: Das Grundgesetz. Eine Einführung in seine politischen Probleme. Pfullingen 1966.
 ABENDROTH, W.: Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie. Aufsätze zur politischen Soziologie. Neuwied 1968.
 ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1979.
 ARETIN, K. O. FREIHERR VON: Der aufgeklärte Absolutismus. Köln 1974.
 ARISTOTELES: Politik. Hrsg. v. N. TSOUYOPOULOS und E. GRASSI. Reinbek 1965.
 BACON, F.: Neues Organ der Wissenschaften. Übers. und hrsg. von A. T. BRÜCK. Darmstadt 1962.
 BECKER, H.: Kulturpolitik und Schule. Probleme der verwalteten Welt. Stuttgart 1956.

8 Eine weiterführende Überlegung, die zwischen den Befürwortern der Schulreform der 60er und 70er Jahre und den aus den Tradition der Reformpädagogik denkenden Kritikern vermitteln könnte, entnehme ich einer Rede, die C. F. VON WEIZSÄCKER vor dem Niedersächsischen Landtag gehalten hat. Er verweist auf die für Politik und Pädagogik wichtige Unterscheidung von Verstand und Vernunft. Auch die Auseinandersetzung über die Schule kann verstanden werden als ein Bemühen, die im Begriff der Rason liegenden Ambivalenzen aufzuarbeiten und gegenüber einer sich verselbständigenden, die Mittel-Zweck-Relation negierenden Rationalität immer wieder die „vernünftige“ Frage nach dem „Sinn“ des „Ganzen“ zu stellen.

„Das zentrale Problem aller Politik ist, daß gute politische Entscheidungen ohne Einsicht, ohne wahre Erkenntnis der Sachverhalte nicht möglich sind ... Etwas abstrakter gesagt: Politik bedarf unentrinnbar der Vernunft ... Dieses Problem nötigt mich zu einem kurzen anthropologischen Exkurs. Dem Sprachgebrauch der klassischen deutschen Philosophie folgend, unterscheide ich Verstand und Vernunft. Verstand ist das Vermögen begrifflichen Denkens in entscheidbaren Alternativen. Verstand und Wille hängen zusammen. Der Verstand kann sich vorstellen, was der Wille wollen kann: der Wille kann sich vornehmen, was der Verstand denken kann. Die neuzeitliche wissenschaftlich-technische Kultur ist, so gesehen, eine Willens- und Verstandeskultur. Vernunft hingegen nenne ich das Vermögen der Wahrnehmung eines Ganzen, zumal desjenigen Ganzen, dessen Teile wir jeweils sind ... Vernunft im vollen Sinn aber setzt das begriffliche Denken voraus. Vernunft bedient sich des Verstandes, und, wenn es gut geht, steuert sie ihn“ (WEIZSÄCKER 1978, S. 33).

Bezogen auf die Aufgaben der Schule in einem von Vernunft geleiteten Gemeinwesen, besagt die These: unabweisbar ist die Notwendigkeit, Kinder- und Jugendliche auf das Leben in der wissenschaftlich-technischen „Willens- und Verstandeskultur“ vorzubereiten. Aber der „erziehende Unterricht“ (HERBART 1876, S. 7) sollte so angelegt sein, daß er zugleich das „Vermögen der Wahrnehmung eines Ganzen“ bestärkt. Die zweckrationale Schule darf sich nicht verselbständigen. In diesem Sinne wäre eine vernunftgeleitete Schule immer auch eine politisch bildende Schule.

9 RITA SCHEPP danke ich für ihr kritisches Mitdenken.

- BERG, CH. (Hrsg.): Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1789–1889. Königstein 1980.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BRANDAU, H. W.: Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme. Weinheim 1959.
- BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R.: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. I–IV. Stuttgart 1972–1982.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik. Hrsg. v. H. AHRBECK. Berlin 0 1957.
- CONDORCET: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von HEINZ-HERMANN SCHEPP. Weinheim 1975.
- DENNERT, J.: Ursprung und Begriff der Souveränität. Stuttgart 1964.
- DENNERT, J.: Die ontologisch-aristotelische Politikwissenschaft und der Rationalismus. Eine Untersuchung des politischen Denkens ARISTOTELES', DESCARTES', HOBBS', ROUSSEAU'S und KANTS. Berlin 1970.
- DESCARTES, R.: Von der Methode. Hrsg. von L. GABE. Darmstadt 1960.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- DIETRICH, TH.: Geschichte der Pädagogik. 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1970.
- DIETRICH, TH./KLINK, J. G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. I: Volksschulordnungen 16.–18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn ²1972.
- DIE ZEIT: Bildungsreform gescheitert? Aufsatzserie Januar/Februar 1976. Neu abgedruckt unter dem Titel: Die Bildungsreform – eine Bilanz. Stuttgart 1976.
- DÖRFELD, F. W.: Gesammelte Schriften. Bd. II., 2. Teil: Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1910.
- DRECHSEL, W. U.: Erziehung und Schule in der Französischen Revolution. Frankfurt/M. 1969.
- DÜLMEN, R. VAN: Entstehung des frühneuzeitlichen Europa 1550–1648. (Fischer Weltgeschichte. Bd. 24). Frankfurt/M. 1982.
- ERTEL, M./WEBER, M.: Dreizehn Jahre geliehene Macht. Bilanz der sozial-liberalen Koalition: Bildungspolitik. In: Der Spiegel, Ausgabe v. 1. 11. 1982, S. 40–63.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G.: Die deutsche Reformpädagogik. Bd. I. u. II. Düsseldorf/München 1961, 1962.
- FLÜGGE, J. (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt? Bad Heilbrunn 1972.
- FLÜGGE, J.: Vergesellschaftung der Schüler oder: „Verfügung über das Unverfügbare“. Sondierungen einer Bildungsreform. Bad Heilbrunn 1979.
- FRAENKEL, R.: Strukturanalyse der modernen Demokratie. In: Das Parlament, Beilage Nr. B 49/1969.
- FRIEDRICH II. v. PREUSSEN: Das politische Testament. In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Frz. Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I. Frankfurt/M. 1973, S. 70–75.
- FROESE, L./KRAWIETZ, W.: Deutsche Schulgesetzgebung. Bd. I: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945. Weinheim 1968.
- GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Bd. I. u. II. Leipzig ²1922.
- GAUDIG, H.: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig 1923.
- GAUDIG, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau ⁴1925.
- GENERAL-LANDSCHULREGLEMENT (1763). In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Frz. Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I. Frankfurt/M. 1973, S. 75–78.
- GOTHAISCHE SCHULORDNUNG. In: DIETRICH, TH./KLINK, J. G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. I. Bad Heilbrunn ²1972, S. 63–118.
- GREIFENHAGEN, M. (Hrsg.): Demokratisierung in Staat und Gesellschaft. München 1973.
- GRIMME, A. (Hrsg.): Wesen und Weg der Schulreform. Berlin 1930.
- GÜNTHER, K. H. u. a.: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin 0 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Neuwied ³1963.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. ⁴1968.
- HECKER, J. J.: Nachricht von einer Oeconomisch-Mathematischen Real-Schule (1747). In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Frz. Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I. Frankfurt/M. 1973, S. 83–87.

- HEGER, R.: Die Politik des THOMAS HOBBS. Eine Studie zur Geschichte der klassischen bürgerlichen Staatstheorie. Frankfurt/New York 1981.
- HEINEMANN, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771–1800. Göttingen 1974.
- HEISE, H.: Die entscholastisierte Schule. Stuttgart 1960.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg ⁴1955.
- HENNIS, W.: Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft. Neuwied 1963.
- HENNIS, W./KIELMANSEGG, P./MATZ, U.: Regierbarkeit. Studien zu ihrer Problematisierung. Bd. I. u. II. Stuttgart 1977 u. 1979.
- HENTIG, H. VON: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik und Umriß pädagogischer Vorlesungen. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen von K. RICHTER. Leipzig 1876.
- HOBBS, TH.: Leviathan. Introduction by A. D. LINDSAY. London 1962.
- HOBBS, TH.: Leviathan oder Wesen, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates. Hrsg. von P. C. MAYER-TASCH. Leck 1965.
- HOFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt/M. 1979.
- HOFFMANN, M./RÜLCKER, T.: Lehren und Lernen an Gesamtschulen in Bildungszentren. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 501–517.
- HUBATSCH, W. (Hrsg.): Absolutismus. Darmstadt 1973.
- HULSHOFF, TH./REBLE, A. (Hrsg.): Zur Geschichte der höheren Schule. Bd. I: 16.–18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1967.
- JEISMANN, K. E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817. Stuttgart 1974.
- JOUVENEL, B. DE: Über Souveränität. Auf der Suche nach dem Gemeinwohl. Neuwied 1963.
- KANT-LEXIKON. Bearbeitet von Dr. R. EISLER. Hrsg. unter Mitwirkung der Kant-Gesellschaft. Berlin 1930.
- KERN, E.: Moderner Staat und Staatsbegriff. Hamburg 1949.
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. München ⁹1950.
- KERSCHENSTEINER, G.: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. München/Düsseldorf ⁵1959.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München ⁸1961.
- KESSEL, W.: Auctoritas und potestas als Ordnungsgrundlagen der Demokratie. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 45 (1959), S. 215–233.
- KIELMANSEGG, P. GRAF: Volkssouveränität. Eine Untersuchung der Bedingungen demokratischer Legitimität. Stuttgart 1977.
- KLÖDEN: Stadtschule in Preußisch Polen. In: LAHNSTEIN, P.: Report einer „guten alten Zeit“. Zeugnisse und Berichte (1750–1805). Stuttgart 1970, S. 166–171.
- KREMENDAHL, H.: Pluralismustheorie in Deutschland. Entstehung, Kritik, Perspektiven. Leverkusen 1977.
- KROCKOW, CH. GRAF VON: THOMAS HOBBS' Philosophie des Friedens. In: KROCKOW, CH. GRAF VON: Soziologie des Friedens. Gütersloh 1962.
- KUHLMANN, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). Stuttgart 1970.
- KUNST, H./HERZOG, R./SCHNEEMELCHER, W. (Hrsg.): Evangelisches Staatslexikon. Berlin ²1966.
- LANDSHUT, S./GAEBLER, W.: Politisches Wörterbuch, Tübingen 1958.
- LANDSHUT, S.: Menschenrechte. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Tübingen 1958, S. 25–31. (a)
- LANDSHUT, S.: Demokratie. In: Evgl. Kirchenlexikon. Bd. I. Göttingen 1958, S. 857–862. (b)
- LANDSHUT, S.: Der politische Begriff der Repräsentation. In: LANDSHUT, S.: Kritik der Soziologie. Neuwied 1969, S. 347–360. (a)
- LANDSHUT, S.: Kritik der Soziologie und andere Schriften zur Politik. Neuwied 1969. (b)
- LANGE, H.: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967.
- LEIBHOLZ, G.: Parteienstaat und Repräsentative Demokratie. Eine Betrachtung zu Art. 21 u. 38 des Bonner Grundgesetzes. In: Deutsches Verwaltungsblatt, 66/1951.

- LEIBHOLZ, G.: Strukturprobleme der modernen Demokratie. Karlsruhe 1958.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LINGELBACH, K. CH./DIEDERICH, J.: Handlungsprobleme des Lehrers. Eine Einführung in die Schulpädagogik. Bd. I. Unterricht und Schulleben. Königstein 1979.
- LÜBBE, H.: Säkularisierung – Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs. München 1965.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1981. Göttingen 1980.
- MAIER, H. (Hrsg.): Klassiker des politischen Denkens. Bd. I: Von Plato bis Hobbes. München 1968.
- MASKUS, R.: Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. Bad Heilbrunn 1966.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. I. u. II. Reinbek 1980.
- MAYER-TASCH, P. C.: Autonomie und Autorität. Rousseau in den Spuren von Hobbes? Neuwied 1968.
- MEYER, H. J.: Die Technisierung der Welt. Herkunft, Wesen und Gefahren. Tübingen 1961.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. I. Frankfurt/M. 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- OBERREUTER, H.: Pluralismus. Grundlegung und Diskussion. Opladen 1980.
- OESTREICH, P. (Hrsg.): Entschiedene Schulreform. Berlin 1920.
- OTTO, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von K. KREITMAIR. Paderborn 1963.
- PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan. Braunschweig ^{16/17}1949.
- PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig ²1950.
- RATSVERTRAG MIT DEM SCHULMEISTER ZU WESEL (1425). In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Frz. Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I. Frankfurt/M. 1973, S. 51f.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Neu herausgegeben von seinen Freunden. Braunschweig 1951.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungs- und Schulwesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- RÖHRS, H.: Reformpädagogik. Hannover 1980.
- ROTH, H. G.: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn 1970.
- ROUSSEAU, J. J.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. Übertragen und bearbeitet v. E. KOCH u. a. München 1981.
- RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
- RUMPF, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971.
- RUSS, W.: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn ⁸1968.
- RÜTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M. 1977.
- SANDER, T./ROLFF, G. G./WINKLER, G.: Die demokratische Leistungsschule. Hannover 1967.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim ⁴1974.
- SCHIEBNER, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig 1928.
- SCHELSKY, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln/Opladen 1961.
- SCHEPP, H.-H.: Überlegungen zur „Demokratisierung“ der Hochschule. In: Z.f.Päd. 14 (1968), S. 167–177.
- SCHEPP, H.-H.: Rezension des Buches von H. LANGE: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967. In: Z.f.Päd. 14 (1968), S. 629–638.
- SCHEPP, H.-H.: Die Krise in der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung. Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J. J. ROUSSEAU. Kronberg 1978.
- SCHEPP, H.-H.: ANTOINE DE CONDORCET (1743–1794). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I. München 1979. S. 159–169.
- SCHEPP, H.-H.: Das Amt des Lehrers und der Lehrer als Beamter. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 334–356.

- SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. I. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München 1979. (a)
- SCHEUERL, H.: JOHANN AMOS COMENIUS (1592–1670). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Bd. I. München 1979, S. 67–82. (b)
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: *Über den Beruf des Staates zur Erziehung*. In: SCHLEIERMACHER, F. E. D.: *Pädagogische Schriften*. Bd. II. Hrsg. von E. WENIGER. Düsseldorf 1957, S. 153–169.
- SCHNUR, R.: *Staatsräson – Studien zur Geschichte eines politischen Begriffs*. Berlin 1975.
- SIENKNECHT, H.: *Der Einheitsschulgedanke*. Weinheim 1968.
- STÜBIG, F.: *Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „education commune“ in der Französischen Revolution*. Ravensburg 1974.
- STRAUSS, L.: *Naturrecht und Geschichte*. Stuttgart 1956.
- TOCQUEVILLE, A. DE: *Das Zeitalter der Gleichheit. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. Hrsg. v. S. LANDSHUT. Stuttgart 1954.
- VIERHAUS, R.: *Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648–1763)*. Göttingen 1978.
- WEINACHT, L.: *Staat – Studien zur Bedeutungsgeschichte des Wortes von den Anfängen bis ins 19. Jahrhundert*. Berlin 1968.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: *Die Tragweite der Wissenschaft*. Bd. I. Stuttgart 1964.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: *Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie*. München/Wien 1977.
- WEIZSÄCKER, C. F. VON: *Hat das parlamentarische System eine Zukunft?* In: WEIZSÄCKER, C. F. VON: *Deutlichkeit*. München/Wien 1978, S. 23–42.
- WERHAHN, H.: *Das Fortschreiten der Säkularisierung*. Bonn 1968.
- WILHELM, TH.: *Staatsschulen – Staatsbeamte. Erlaubt das System pädagogische Freiheit?* Zürich 1978.
- WÜRTTEMBERGISCHE SCHULORDNUNG. In: DIETRICH, TH./KLINK, J. G. (Hrsg.): *Zur Geschichte der Volksschule*. Bd. I. Bad Heilbrunn 1972, S. 15–25.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Hermann Schepp, Hasenwinkel 52, 3400 Göttingen 25